

Title	学校における教育者と被教育者間の権力関係に関する批判的考察
Author(s)	
Citation	令和2（2020）年度学部学生による自主研究奨励事業 研究成果報告書
Issue Date	2021-04
oaire:version	VoR
URL	<a href="https://hdl.handle.net/11094/80630">https://hdl.handle.net/11094/80630</a>
rights	
Note	

*Osaka University Knowledge Archive : OUKA*

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

## 令和2年度大阪大学未来基金「学部学生による自主研究奨励事業」研究成果報告書

ふりがな 氏名	ふじさか のぞみ 藤阪 希海	学部 学科	人間科学部人間 科学科	学年	3 年
ふりがな 共 同 研究者氏名		学部 学科		学年	年
					年
					年
アドバイザー教員 氏名	山本ベバリーアン	所属	人間科学研究科		
研究課題名	学校における教育者と被教育者間の権力関係に関する批判的考察				
研究成果の概要	研究目的、研究計画、研究方法、研究経過、研究成果等について記述すること。必要に応じて用紙を追加してもよい。(先行する研究を引用する場合は、「阪大生のためのアカデミックライティング入門」に従い、盗作剽窃にならないように引用部分を明示し文末に参考文献リストをつけること。)				
<b>I. 研究背景・目的</b> <p>近年、児童虐待や職場におけるハラスメントといった人権問題が盛んに議論されるようになったが、学校における教師から生徒へのハラスメント問題はなかなか取り上げられない。しかし、学校教師から生徒へのハラスメントは、2017 年に福井県で起きた中学生の転落死など、「指導死」（以後カギカッコ省略）につながる危険性もあり看過できない。教師から生徒へのハラスメントの実態調査やその防止策は、性急な対応が迫られる課題である。</p> <p>そこで本研究では、学校において教育者から被教育者へのハラスメントを引き起こす社会構造及び権力関係について調査する。また、筆者の被害経験を分析し、権力関係によって生じたハラスメント被害によって被教育者が抱える社会的問題を当事者の視点から明らかにする。ただし本調査で取り扱うハラスメントは、教育者が権力を濫用して暴力や性的行為といった身体的接触を伴わず、心理的・情緒的に被教育者の尊厳を傷つける継続的な関わり限定する。これは、社会的に広く受け入れられている指導のうち、被教育者に過度な苦痛を与えるものに対する問題提起を行うという研究意図に基づく。</p>					
<b>II. 調査方法</b> <p>(1) 文献調査</p> <p>個別事例の分析を行う土台として、指導死を始めとした、教育的関係や権力構造に関する先行研究を調査した。ハラスメント被害により生じる影響の議論を一般化するために、当初はインターネット上などで報告されている被害経験についても分析しようとしたが、当事者からの十分な報告が見つからず断念した。</p> <p>(2) 分析的オートエスノグラフィー</p> <p>分析的オートエスノグラフィーは、当事者である研究者自身の経験を記述することで個人的経験の枠を超えた情報を提供し、柔軟な分析を可能にし論理的分析に貢献する手法とされる (Anderson,</p>					

2006)。被害を受けた当事者からの報告が少ない中で、教育者から被教育者へのハラスメントの実態の一端を明らかにし、その発生理由や被害の仮説を立てることを目的にこの手法を採用した。

### Ⅲ. 研究成果

研究成果は、以下のような章立てで記述する。

#### 第 1 章 ハラスメントの要因となる権力構造

##### 第 1 節 学校社会・競争社会

##### 第 2 節 指導における教育者への期待

##### 第 3 節 被害者への抑圧

#### 第 2 章 教育者から被教育者へのハラスメントの実態

##### 第 1 節 社会全体における発生状況

##### 第 2 節 分析事例における発生状況

#### 第 3 章 被害者に及ぼす持続的な影響

##### 第 1 節 第 2 次被害者化

##### 第 2 節 第 3 次被害者化

おわりに

#### 第 1 章 ハラスメントの要因となる権力構造

##### 第 1 節 学校社会・競争社会

教育者と被教育者間の権力関係や、ハラスメントの発生に関わる要因に、学校を権威づける社会体制がある。学校と社会的成功は強固な結びつきを持ち、学校から排除された児童生徒は批判の対象となる。ブルデュー (2007) は文化資本の概念をもって、学校と社会的成功者との強い結びつきを示した。同時に学校では、権力に関わるイデオロギーの伝達により、一部の被教育者が周縁化される (Althusser as cited in Izquierdo et al, 2003)。すなわち、学校における努力によって社会的成功が得られるという考えが伝達され、学校文化への適応が求められるようになる。また、被教育者は競争主義の中に身を置き、教育者の指導に従うことで成功を収めることが期待される。デュルケム (2007) は、個人の感覚や競争の追及に基づいて教育が行われるようになったことで、教育は個人的なものとなったとする。学校や競争から排除された場合には、被教育者の努力や能力が足りなかったとして批判される。要するに、学校に行き教育者の指導を受けることが被教育者の利益となると信じられており、その規範に反する行為を被教育者が行った場合、被教育者の怠慢が非難されることとなる。

##### 第 2 節 指導における教育者への期待

第 1 節で述べたような社会背景のもと、教育者によるハラスメントを十分に想定しない制度がある。そもそも「教育という営みは、リスクとベネフィットのうち、ベネフィットに着目する活動である (内田, 2019, p.28)」ため、負の側面が軽視されがちである。加えて、教師からの心理的・感情的なハラスメントを想定した対策・制度の設定が十分に行われていない。これは、児童生徒同士の関わりについて定めるいじめの定義と、教師から児童生徒への関わりについて定める懲戒に含まれる行為の比較<sup>1</sup>からもわかる。したがって教師にとってはあくまで教育目標の達成を目指す行為でしかなく、

<sup>1</sup> いじめは「児童等に対して、当該児童等が在籍する学校に在籍している等当該児童等と一定の人的関係にある他の児童等が行う心理的または物理的な影響を与える行為(インターネットを通じて行われる

自身の権力や関わりの加害性を自覚できない。

ヴァンデールストラッテン(2003)は、国の教育的政策が教育的指導の正当化につながるとする。学習指導要領や教育課程において理想的な被教育者像が設定され、その実現のために教師が尽力した結果ハラスメントが生じる。一例として、学習指導要領において学級活動や道徳教育を始めとした学校生活全体の基盤とされる、「望ましい集団生活」の存在が挙げられる(岡野, 2012; 文部科学省, 2018)。これに関して添田晴雄は、子どもは学校生活を通して、多様な価値観を持つ他人を尊重し、人間関係を築く力を身につけていくべきであると述べ、それを支えるのが教育者の役割だと指摘する(日本特別活動学会, 2012)。その一方で、「子どもたち全員が同じ価値観を持ち、意見の対立がなく、仲が良い、といった状態を想定しがち(日本特別活動学会, 2012, p.6)」であるという。これは、誤った解釈に基づく「望ましい集団生活」を目標に教師が尽力し、個人の権利を侵す可能性を示唆する。

さらに、教育者への過度な期待がハラスメントに拍車をかけていると考えられる。リスト(2007)は、他者からの期待を内面化することで、人は逸脱行為を避けるようになると説明する。教育者は、自己犠牲を払ってでも適切な指導を行うべきだとする強い期待にさらされており、失敗すると指導力がないとして責め立てられる(朝比奈, 2020; 佐藤, 2014)。そのような状況下においては、大きなプレッシャーやストレスによって判断力が欠如したり自己防衛に走ったりして、ハラスメントにつながることは想像に難くない。

### 第3節 被害者への抑圧

被教育者が学校に適応するよう求める過度な社会的期待は、ハラスメントにつながる教育の容認につながる(住田, 2013)。ルーマン(as cited in Vanderstraeten, 2003)は、組織や社会の影響下における相互関係を通して、個々人はどのような存在であるか定義されると述べる。被教育者は指導を受けべきだという認識が共有されている時、指導を受けない、もしくは受けられない被教育者は、他者によって逸脱者と定義される。他者によって与えられる定義は自己認識にも影響を及ぼし、自らは逸脱者であり考えや言動が正しくないのだという否定的な考えを持つことを強いられる。ゆえに指導と名の付く限り、被教育者はハラスメントも受け入れざるを得ない。

被教育者への抑圧は、社会的規範や教育者の影響下におかれる教室という環境で、被教育者内での分断や対立を生む。ウッズ(2010)によると、政治によってルール、責任や権力が定められ、人の立場や秩序が整えられた結果「鉄の檻(iron cage)(p.122)」が成立し、さらにアクターの保身的な動きに支えられ維持される。「盲目的な同調や服従が心理的な規範となり、良心的に問題を感じる人たちの声を圧殺し、声をあげる人たちを排除する構造(岡本, 2014, p.4)」が維持される時、消極的に構造を追認していた人も、規範を内面化することで積極的に構造維持に加担するようになる。被教育者は、教育者のみならず被教育者同士によっても常に監視される状態に至る。

教育者によるハラスメントが認められない原因として、被教育者に対するハラスメント相談支援が

ものを含む。)であって、当該行為の対象となった児童等が心身の苦痛を感じているものをいう。(いじめ防止対策推進法二)」それに対して教員からの児童生徒への関わりについては「校長及び教員は、教育上必要があると認めるときは、文部科学大臣の定めるところにより、児童、生徒及び学生に懲戒を加えることができる。ただし、体罰を加えることはできない(学校教育法第十一条)」と述べるに留まり、心理的な影響は十分加味されていない。さらに生徒に対する懲戒は、懲戒権者としての校長の教育的見地に基づく自由裁量にまかされており(平成25年「体罰の禁止及び児童生徒理解に基づく指導の徹底について」)、教師による権力の濫用を抑止する第三者の存在がないと言える。

十分でないことも挙げられる。山内・葛(2020)は、ハラスメント相談ではカウンセリングと異なる対応が求められると述べる。個人の心の問題を超えて、専門的知識を用いながら組織や関係性に見られる問題の対処が必要であり、ハラスメント相談体制の重要性が強調される(山内・葛, 2020)。しかし、大学等ではハラスメント相談の仕組み作りが進められているのに対して、初等中等教育においては「心の専門家」としてのスクールカウンセラーの設置がなされるに留まり(文部科学省, 2009)、ハラスメント問題は考慮されない。児童・生徒による指導に対する抵抗や拒絶を認めない社会体制が浮かび上がる。

仮に被教育者が指導とされるハラスメントを非難し告発できたとしても、ここまで述べてきたような社会的期待・規範を内面化した他者は、被害者の告発を受け入れず、指導を受け入れない被害者に責任を求める。そして最終的に、被害者は沈黙を強いられることとなる。分析事例においては、筆者の告発に対して第三者から、ハラスメントの根拠に対する疑念、被害の否定や軽視といった反応が見られた。これについては第3章第1節において詳述するが、教育者への批判の拒絶の普遍性を示唆する結果となった。

## 第2章 教育者から被教育者へのハラスメントの実態

### 第1節 社会全体における発生状況

学校現場における教育者から被教育者へのハラスメント被害については、まだ十分に研究がなされているとは言えない。これは、学校におけるハラスメント被害の認知が難しく、被害報告数が少ないためだと考えられる。住友(2013)はDVの認知プロセスを類似例として挙げながら、被教育者が自身の受けた指導の影響が被害であると認知して初めて、加害・被害の関係が構築されると指摘している。教育者から被教育者へのあらゆるはたらきかけが教育的指導として望ましい行為だと認識されがちな社会においては(内田, 2019)、ハラスメントだと認識すること自体が難しい。

そこでここでは、自殺によってハラスメント被害を認知することになった事例、すわなち指導死の報告を基に、ハラスメント発生状況について考察していく。指導死は、次のように定義される。

1. 一般に「指導」と考えられている教員の行為により、子どもが精神的あるいは肉体的に追い詰められ、自殺すること。
2. 指導方法として妥当性を欠くと思われるものでも、学校で一般的に行われる「指導」と捉える(些細な行為による停学、連帯責任、長時間の事情聴取・事実確認など)。
3. 自殺の原因が「指導そのもの」や「指導をきっかけとした」と想定できるもの(指導から自殺までの時間が短い場合や、他の要因を見いだすことがきわめて困難なもの)。
4. 暴力を用いた「指導」が日本では少なくない。本来「暴行・傷害」と考えるべきだが、これによる自殺を広義の「指導死」と捉える場合もある(大貫, 2013, p.4)。

この定義に基づいた調査によると、2013年時点で未遂を含む68件の指導死が報告されており、そのうち有形の暴力を伴わないものが51件と多数を占める(武田, 2013)。加えて武田(2013)は、有形の暴力を伴う事例においても、「暴力よりむしろ教師の言動が児童生徒を死に追いつめたとみられる事例が数多く(p. 186)」存在すると述べる。本稿で取り扱っている、暴力や性的行為を伴わない教育者からのハラスメントが、学校現場において重大な問題であることを示している。

さらに指導死については、正確な調査の不足、学校や教育委員会による秘匿、保護者や子どもへの非難などのために、自殺の中でも特に報道されにくいと指摘される(武田, 2013)。報道されていない指

導死は、報道されているものの数倍から十数倍もの件数になると考えられており（大貫, 2013）、自殺には至らなかった事例をも含めるとハラスメント被害は膨大な数に昇ると考えられる。

## 第2節 分析事例における発生状況

この節では筆者自身が経験したハラスメント被害を分析し、その詳細を明らかにする。筆者は小学生の時に、担任教師 A から心理的・情緒的に追い詰められるというハラスメントを経験した。教師 A はベテランの女性で、当時勤務していた小学校区の親からの評価はおおむね良かった。学年の人数は 20 人弱で、そのうち 3 分の 2 を女子が占めた。

ハラスメント行為は、年間を通じて行われた。教師 A の行動、その場における児童の反応、それに関係して後に見られた児童の反応は、次の表のようにまとめられる。

	教師 A の行動	その場の反応	後に見られた反応
①	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 「楽しい」教科指導</li> <li>・ 他の教師への悪口を話すよう促す</li> <li>・ いたずらを見逃す</li> <li>・ 児童の親と親密になる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 理解されているという感覚</li> <li>・ 教師に対する信用</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ ②の行為から自己否定につながる</li> </ul>
②	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 些細な行為（教師との意見の相違、全校集会への遅刻など）に対して長時間（～数時間）に及ぶ叱責、大声で怒鳴る</li> <li>・ 集団における調和や協力の過度な強調</li> <li>・ 学級活動においてリーダー 1 人に対する過度な責任追及</li> <li>・ 心理的負担から生じる体調不良や感情吐露に対する軽視、蔑視</li> <li>・ 教師 A への謝罪の強要</li> <li>・ 休み時間における間接的な外遊びの禁止</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 屈辱を感じる</li> <li>・ 涙を流す</li> <li>・ 自分の意見を教師のそれと一致するように変える</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教師の顔色をうかがう、教師の意見を自分のものとするようになる</li> <li>・ リーダーになることを避ける</li> <li>・ 弱み・感情を露にすることへの抵抗感</li> </ul>
③	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 意見が突如変わる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教師の意見に合わせて行動する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 一部の児童が、教師に対する不信感を抱く</li> <li>・ クラス内での分断</li> </ul>

①からわかるように、A は児童や保護者の視点から見ると概して良いと評価されるような教師であった。反面、②に見られるように児童の意見を尊重せず、児童の心理的・感情的な負担をおさなりにしていた。いち児童が教師 A 及びクラスメイトに異なる意見を述べたら叱責され同調させられる、分担した係の仕事をしている児童がいる可能性があるので応援するため休み時間は外遊びを控えさせられるなど、「極端な平等主義(岡本, 2014)」や過度な集団の調和を追及する傾向が見られた。判断力も未熟な児童にとって、①のような一般的に望ましいとされる教育活動と、②のような尊厳を侵す行為との区別をつけることは困難だ。ゆえに、①のような行動から A を信頼するようになった児童は、②のような指導も真摯に受け止め、A から批判されるような行為を避けるようになる。

一連の被害の中でも特に、②におけるリーダー 1 人に対する過度な責任追及に関連して、児童が自



殺を考えるようになる、体調不良により通常の通学が困難になるといった大きな被害が見受けられた。1人が責任を追及され始めると、他の児童は自身が非難されることを避けようとしてAに同調する。責任追及された児童は、Aからの心理的・感情的な抑圧に加え、クラス内でも孤立することとなる。精神的に追いつめられた児童は、Aからのハラスメントによって内面化された規範に基づき、他者から非難される自己の存在否定に至る。まさに、「鉄の檻 (Woods, 2010, p.122)」が出来上がっている状態と言える。

リーダー1人に対する過度な責任追及の一事例は、1月から2月にかけて、筆者が学級活動のリーダーになった際に生じたものだ。学級活動において実質的なとりまとめ役になった筆者は、教師Aおよびそれに追随するような他児童からの非難によって孤独を深めた。続いて、自分は存在するだけで迷惑をかけるというような無力感を常に持ち、学校へ行ったり人と会話したりすることに恐怖を感じるようになり、自殺を考えるに至った。指導による居場所の喪失が、どんなに頑張っても報われないという精神的負担、強い恐怖感や嫌悪感を引き起こし、時に指導死にもつながると考えられる(武田, 2013)。なお、筆者は真面目な児童であったが、思ったことをストレートに述べる傾向があった。筆者の言動に関して、教師Aは保護者に「人と違うことをしたら将来いじめられる」と警告をするなど、それ以前から筆者の言動は問題視されていたと思われる。

教師Aによる行為①から③は年間を通じて行われたが、経験の記述において③への言及が目立ったのは年度の後半であった。表中③の児童による「その場の反応」はほとんど常に生じていたが、児童が互いに教師Aに対する態度を探り合い分断を深めるような「後に見られた反応」が起きたのも冬以降であった。とは言え、②や③に類する行為に関連して被教育者による外部機関への相談等が行われた事実はなく、批判行為としてはクラスメイト同士で愚痴を言い合う程度であった。第三者によって問題視されることもなく、Aの指導方法は改められなかった。

### 第3章 被害者に及ぼす持続的な影響

#### 第1節 第2次被害者化

この章では、ハラスメント被害を経験した後、長期間にわたって被害者が受ける影響について分析事例をもとに考察する。宮澤(1987)は、犯罪行為などが直接に被害を与えることを第1次被害者化と定義した。それに伴い、親兄弟・友人・知人など被害者の身近な人、公的な犯罪統制機関、マスコミが、被害について必要以上に騒ぐ、過剰に同情する、被害者の落ち度を責めるなど不適切な対応をして被害者を傷つけることを、第2次被害者化と定義した。さらに、第1次、第2次被害者化が被害者人格に持続的に負の影響を及ぼすことを、第3次被害者化と定義した。本稿では、第2章第2節における議論が第1次被害者化のそれにあたる。本節では、第2次被害者化、続く第2節では第3次被害者化について論じる。なお、第2次被害者化の内容を明らかにするにあたり、次のような二次被害(secondary victimization)の定義を参考にし、第2次被害者化と二次被害とを同様のものとして扱う。

二次被害は、対人関係や社会全体において見られる、一次被害の結果に対する否定的な反応として定義される。被害者によって、正当な権利や資格のさらなる侵害として経験される。好ましくない反応は、報復、安全性、被害の認知といった、被害者に期待される重要な行動を妨害する場合がある。(Orth, 2002, 注・訳は筆者による)

筆者が自らの被害を認識し言語化できるようになると、第2次被害者化は頻繁に起きるようになっ

た。教師 A の教え子（元クラスメイト）以外で、筆者がハラスメント被害を打ち明けた相手と、その際に生じた第 2 次被害者化の有無、直後から数か月後に筆者に見られた反応を以下の表にまとめた。

相手	第 2 次被害者化の有無とその内容	筆者の反応
高校クラスメイト 1 人	・ 無し	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 取り乱す</li> <li>・ 言語化できたことに驚く</li> <li>・ 被害経験を乗り越えたような気持ちになる</li> </ul>
高校クラスメイト複数人	・ 無し	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 種々の恐怖(第 3 章第 2 節参照)に自覚的になる</li> <li>・ 他者との相互行為に恐怖を感じる</li> <li>・ 翌日、休み時間を教室で過ごせなくなる</li> </ul>
家族	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 筆者の発言内容の真偽を疑う</li> <li>・ 「みんなそんなもんじゃないの」などと述べる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 涙を流す</li> <li>・ もどかしさを感じる</li> <li>・ 被害に疑惑的になる</li> </ul>
大学生複数人	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 「ごめん、笑い事じゃないと思うんだけど」などと述べながら哄笑する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 被害を軽視する</li> <li>・ 被害経験を乗り越えたような気持ちになる</li> </ul>
中学校教師 1 人	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 筆者の発言を遮るようにして聞かない</li> <li>・ 教師の苦労や努力の話始める</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 被害に疑惑的になる</li> <li>・ 自分が場違いな存在であるように感じる</li> </ul>
大学生 1 人	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教師 A を擁護する</li> <li>・ 筆者の捉え方の問題ではないかと疑問を呈する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 不満を感じる</li> <li>・ 論理的で明確な説明を試みる</li> </ul>
大学生複数人	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 不審なものを見るような表情をする</li> <li>・ 「学校ってそんなもんじゃない」などと述べ、筆者の捉え方の問題ではないかと疑問を呈する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 困惑する</li> <li>・ もどかしさを感じる</li> <li>・ 諦めの感情を持つ</li> <li>・ 傷つき怒りを感じる</li> </ul>
大学生 1 人	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 笑い飛ばす</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 被害を軽視する</li> <li>・ 諦めの感情を持つ</li> </ul>
大学教授複数人	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 笑い飛ばす</li> <li>・ 筆者の捉え方の問題ではないかと疑問を呈する</li> <li>・ 児童の側に問題があると述べる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 被害に疑惑的になる</li> <li>・ 数日後に傷つきを自覚し、怒りを感じる</li> <li>・ 悲しみと悔しさを言語化しきれず、涙を流す</li> </ul>
大学生 1 人	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 無し</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 不安を感じる</li> <li>・ ハラスメント被害経験を被害と</li> </ul>



		して認識することに確信を持つ
大学教授・大学院生・ 大学生複数人	・ 無し	・ 安心する ・ 励まされた気持ちになる
大学教授・大学院生・ 大学生複数人	・ 無し	・ 励まされた気持ちになる ・ 被害経験を研究の一環として公表することに、前向きな気持ちになる
大学教授 1 人	・ 詳しい説明を求めた後で「聞いたことがない」と述べ嘲笑する ・ それまで筆者の話を真剣に聞いていたのに反して、まともに取り合わなくなる	・ 諦めの感情を持つ ・ 数日後に傷つきを自覚し、怒りと悔しさを感じる ・ 常に監視されているような気持ちになる ・ 数週間後に大学へ行くことに恐怖を感じ、道端で動けなくなる ・ 涙が止まらず教室に入れなくなり、同教授による授業を受けることをやめる

第2次被害者化の内容は、被害を否定的に捉えたことから生じる疑問を呈する、一笑に付す、大したことないなどと述べて被害を軽視する、筆者に責任があると述べるなど、いずれも被害に対し否定的な反応である。個人情報保護の観点から各第2次被害者化が起きた時期は明らかにしないが、ハラスメントを被害として認知した後かなり時間が経過した後でも、第2次被害者化は筆者に大きな影響を及ぼしている。

第2次被害者化を行うのは、筆者が被害を明かした相手、すなわち、被害を明かせる程度に筆者が信頼していた人だ。必然的に、その相手は、家族、友人・知人、指導者といった身近な人に限られている。信頼関係が構築されている間柄であることに加え、中学校教師・大学教授といった教育に関する知識を持つ人までもが否定的態度を示しており、被害者が他者に被害経験を話す困難さをうかがわせる。

## 第2節 第3次被害者化

ハラスメントに関連した第3次被害者化についての研究はまだ十分に進んでいないが、いじめの長期的な影響に関する研究を参考にすると、自尊心や社会的関係、生活の質等に持続的な影響があると見られる。本稿で取り扱うハラスメント問題といじめ問題は、構造的な権力の濫用によって攻撃的言動が繰り返される点が共通している(Wolke & Lereya, 2015)。加害を行う主体は大きく異なるが、ハラスメント被害者は教師からの指導の影響で同級生間でも排除されるため、被害者の受ける影響はいじめと類似すると考えられる。いじめ被害者は、自傷や睡眠障害など身体的・精神的な健康問題、学力・学歴や収入などに関する経済的困難、友人・家族など人間関係における社会的問題を抱えやすいことが報告されている(Wolke & Lereya, 2015)。

精神的な健康問題、社会的問題は、分析事例においても見受けられた。表面化する問題は時間の経過によって大きく異なるが、その内容を大きく分けると、(1)Aとの関わりの中で習慣化・内面化した行動規範に基づく非合理的な行動、(2)尊厳を傷つけられた結果としての自己否定から生じる非合理的な感情、(3)孤立の経験による他者に対する過度な不信感の3つとなった。

(1)A との関わりの中で習慣化・内面化した行動規範に基づく非合理的な行動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 過度に責任を抱え込もうとする（リーダーは他者の期待を読み取り一人で成功へと導いたりしないといけないと思いつ込むなど）</li> <li>・ 常に他者の顔色をうかがう</li> <li>・ 自身が責められない行動を選び取ろうとする（あらゆる場面でリーダーになることを避けるなど）</li> <li>・ 自身の意思が無視されることが当然だと考える</li> </ul>
(2)尊厳を傷つけられた結果としての自己否定から生じる非合理的な感情	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 無力感がある</li> <li>・ 罪悪感を抱く（常に他者に責められているように感じ、生きていることが申し訳ないと感じるなど）</li> <li>・ 人前に立つ事への恐怖心を抱く</li> <li>・ 他者に影響を与えることに対し過度な恐怖を感じる</li> <li>・ 他者との関わりを避ける</li> </ul>
(3)孤立の経験による他者に対する過度な不信感	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 常に他者に裏切られることを想定して行動する</li> <li>・ 自分の有用性を示すことができなければ受け入れてもらえないと思いつ込む</li> <li>・ 些細な情報を伝えることに恐怖を感じる（自分の好きな本のタイトルが言えないなど）</li> <li>・ 感情理解・表現が困難になる</li> <li>・ 感情表現と真意とを切り離し、自身の考えを隠そうとする</li> <li>・ 他者に不信感を与える行為（人狼ゲームなど）を過度に避ける</li> </ul>

いずれも、ハラスメントを指導として受け入れ、求められる規範を内面化した結果生じた行動や感情である。他者からの報告に比べ被害者自身は情緒の問題を軽視しがちであるという指摘を踏まえると(Zwierzynska et al., 2012)、現時点で自認されていない問題がこれから明らかになる可能性もある。また、表中に述べたような困難のために、自身の有用性が示せないと思われたコミュニティに参加できなくなったり、生徒会への誘いを過度に警戒して断ったりした。教育者からのハラスメントを受けることで、被教育者がその後も多くの時間を過ごす学校での生活や学びに支障をきたし、成長が阻まれることとなる。

#### おわりに

学校におけるハラスメントは、教育者と被教育者の二者のみで成り立つものではなく、多くの人を巻き込んだ社会構造によって支えられていると結論付けられる。第1章で見たように、教育者も学校を権威化する構造に捉われる中、最も立場が弱く発言権もない被教育者にしわ寄せが行き、ハラスメントが生じると言えよう。被教育者はハラスメントに対抗する十分な知識や認知能力が備わっていないこともあり、その後の学習や人間関係構築に長期的な困難を抱えることが明らかとなった。被教育者の権利を認め相談体制を整えるなど、発達段階や学習困難といった特有の問題を鑑みながら支援を行っていく必要性が示唆された。

本調査が学校におけるハラスメント被害研究の増加・多様化及び、発生状況の詳細がより明らかになることに貢献し、効果的なハラスメント予防策がとられるようになることを期待する。本稿は1人の被害者に着目したものであったが、今後はより多くの被害者の声を分析し、ハラスメントの受け止め方の違い等に着目する研究につなげていきたい。

## 〈参考文献〉

- 朝比奈なを. 教員という仕事: なぜ「ブラック化」したのか. 朝日新聞出版, 2020, 228p., (朝日新書, 791).
- 内田良. 学校ハラスメント: 暴力・セクハラ・部活動—なぜ教育は「行き過ぎる」か. 朝日新聞出版, 2019, 237p., (朝日新書, 709).
- 大貫隆志. “はじめに—「指導死」とは”. 「指導死」: 追いつめられ、死を選んだ七人の子どもたち. . 大貫隆志編. 高文研, 2013, p.1-8.
- 岡野亜希子. 特別活動における「望ましい集団」像をどうみるか. 近畿大学産業理工学部かやのもり. 2012, 17, p.67-72.
- 岡本浩一. 無責任の構造: モラル・ハザードへの知的戦略. PHP 研究所, 2014, 232p., (PHP 新書, 141).
- 佐藤博. “若い教師たちの挫折と再生をめぐる”. 新採教師はなぜ追いつめられたのか: 苦悩と挫折から希望と再生を求めて. 久富善之, 佐藤博編. 高文研, 2014, p.104-115.
- 住友剛. “問われているのは「指導」であって、子どもではない”. 「指導死」: 追いつめられ、死を選んだ七人の子どもたち. . 大貫隆志編. 高文研, 2013, p.205-232.
- 武田さち子. “二度と「指導死」を起こさないために一事例から学ぶ”. 「指導死」: 追いつめられ、死を選んだ七人の子どもたち. . 大貫隆志編. 高文研, 2013, p.181-206.
- 日本特別活動学会編. 新訂 キーワードで拓く新しい特別活動: 小学校・中学校・高等学校学習指導要領対応. 東洋館出版社, 2010, 191p.
- 宮地尚子. 環状島＝トラウマの地政学. 新装版, みすず書房, 2018, 228p.
- 宮澤浩一. 特集, 犯罪被害の原因と対策: 犯罪被害と被害者特性. 法律のひろば. 1987, 40(1), p.20-28. 文部科学省. “スクールカウンセラーについて”. 文部科学省. 2009 年.  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/066/gaiyou/attach/1369846.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/066/gaiyou/attach/1369846.htm), (参照 2020-12-29).
- 文部科学省. 小学校学習指導要領〈平成 29 年告示〉解説: 特別活動編. 東洋館出版社, 2018, 207p.
- 山内浩美, 葛文綺編. 大学におけるハラスメント対応ガイドブック: 問題解決のための防止・相談体制づくり. 福村出版, 2020, 158p. Bourdieu, Pierre. “The Forms of Capital”. *Sociology of Education: A Critical Reader*. Alan R. Sadovnik, ed. Routledge, 2007, p.83-95.
- Durkheim, Emile. “On Education and Society”. *Sociology of Education: A Critical Reader*. Alan R. Sadovnik, ed. Routledge, 2007, p.23-35.
- Martin Izquierdo, Honorio/Moreno Minguez, Almudena. “Sociological Theory of Education in the Dialectical Perspective”. *The International Handbook on the Sociology of Education*. C. A. Torres, A. Antikainen, eds. Rowman & Littlefield, 2003, p.21-41.
- Orth, Uni. “Secondary Victimization of Crime Victims by Criminal Proceedings”. *National Criminal Justice Reference Service*. 2002.  
<http://www.ncjrs.gov/App/publications/abstract.aspx?ID=198546>, (accessed 2020-12-29).
- Rist, Ray C. “On Understanding the Processes of Schooling: The Contributions of Labeling Theory”. *Sociology of Education: A Critical Reader*. Alan R. Sadovnik, ed. Routledge, 2007, p.71-82.

Vanderstraeten, Raf. "Explorations in the Systems-Theoretical Study of Education". The International Handbook on the Sociology of Education. C. A. Torres, A. Antikainen, eds. Rowman & Littlefield, 2003, p.42-57.

Wolke, Dieter; Lereya, Tanya S. Long-term effects of bullying. Archives of Disease in Childhood. 2015, 100(9), p.879-885.

[https://www.researchgate.net/publication/272191373\\_Long-term\\_effects\\_of\\_bullying](https://www.researchgate.net/publication/272191373_Long-term_effects_of_bullying),  
(accessed 2021-1-2).

Woods, Philip A. "Rationalisation, disenchantment and re-enchantment: engaging with Weber's sociology of modernity". engaging with Weber's sociology of modernity. M. W. Apple et al., eds. Routledge, 2010, p.121-131.

Zwierzynska, Karolina; Wolke, Dieter; Lerena, Tanya S. Peer Victimization in Childhood and Internalizing Problems in Adolescence: A Prospective Longitudinal Study. Journal of Abnormal Child Psychology. 2012, 41(2), p.309-323.